



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A importância das histórias no desenvolvimento das crianças

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Pré-Escolar e de 1º Ciclo
do Ensino Básico

Sónia Monteiro

Orientadora

Madalena Teixeira

2016, junho

Agradecimentos

À minha família que me apoiou incondicionalmente.

À minha colega da prática Profissional Supervisionada Ana Amaral pela confiança que sempre me transmitiu, pelos conselhos e ao longo dos vários meses ter partilhado comigo angústias, fracassos e vitórias.

Gostaria ainda de agradecer à professora Madalena Teixeira, orientadora deste trabalho final, pela sua disponibilidade, dedicação e apoio durante a elaboração deste relatório.

Queria ainda agradecer às equipas educativas dos três contextos, educadora cooperante Ana Rita Pais, à professora cooperante Ana Fonseca e ainda à educadora cooperante Sandra Amalfitano, por me terem aberto as portas das suas salas, pela amabilidade e pela confiança que depositaram em mim.

A todas as crianças que contribuíram para estes meses de estágio inesquecíveis.

Quero agradecer ainda a todas as pessoas que durante este período entraram na minha vida e me fizeram e continuam a fazer acreditar no lado positivo do ser humano e na educação.

E a todas aquelas pessoas se conseguiram fazer brilhar o sol nos meus dias mais cinzentos

“Aqueles que passam por nós não vão sós e não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O presente relatório surge no seguimento da minha prática supervisionada em contexto educativo nas valências de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico e cujo tema é “A impor

Desta forma, o presente relatório intitulado “A importância das histórias no desenvolvimento das crianças” teve como principal objetivo pesquisar a importância do contacto das crianças com as histórias para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Mediante o uso do questionário foi possível verificar se os pais, professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância têm por hábito ler/contar histórias, qual o espaço das histórias em casa e na sala de aula, qual a perspetiva dos pais e docentes sobre a importância das mesmas e ainda as diferenças entre educadores e professores na sua prática.

Através da análise dos dados recolhidos, foi possível chegar a três conclusões, sendo que os educadores de infância usam a história com o objetivo de abordar um determinado tema e com um caráter mais lúdico, os professores de 1º ciclo usam as histórias maioritariamente com o objetivo de trabalhar a língua portuguesa, mais propriamente a educação literária, no que toca aos pais estes contam histórias com um objetivo lúdico e como forma de os filhos terem um contacto com os livros.

A primeira parte do relatório diz respeito às intervenções realizadas em contexto de Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e Creche, bem como o meu percurso profissional e a segunda parte corresponde à parte investigativa.

Palavras-chave: Creche; Jardim de infância; 1º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; histórias;

Abstract

This report comes from my Supervised Professional Practice in educational context, in the areas of Childcare, Kindergarten and 1st Cycle of basic education.

Thus, this report entitled "The importance of stories in the development of children" aimed to investigate the importance of the contact of the children with stories for their development and learning.

By using the questionnaire was possible to verify if the parents, the 1st cycle primary school teachers and kindergarten teachers have the habit of reading / storytelling, which space the stories at home and in the classroom, which the parents' perspective and teachers about the importance of the same and the differences between educators and teachers in their practice.

By analyzing the collected data, it was possible to reach three conclusions, and kindergarten teachers use the story in order to address a specific theme and a more playful character, the 1st cycle teachers use the stories mainly in order working the Portuguese language, more specifically literary education, with regard to these parents tell stories with a playful goal and as a way for children to have a contact with books.

The first part of this report, with respect to work performed on Supervised Teaching Practice in the context of Kindergarten, 1st cycle of basic education and Childcare, as well as my professional career, and the second part refers to the part investigative.

Keywords: Childcare; Kindergarten; 1st cycle of basic education; children; stories;

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução.....	1
Parte I - Estágio	2
1. Contexto de estágio	2
1.1-Jardim de Infância	2
1.2- 1º Ciclo do Ensino Básico	4
1.3-Creche	6
2- Percurso de desenvolvimento profissional/ investigativo.....	9
Parte II - Questão pesquisada	17
1- Questão de pesquisa e metodologia adotada	17
2- Fundamentação teórica	20
2.1- Breve definição de literatura infantil	20
2.2- Perspetiva histórica da Literatura Infanto-juvenil em Portugal.....	20
2.3- Benefícios da leitura de histórias	21
2.4- As histórias e a estrutura narrativa.....	22
2.5- Os diversos impulsionadores da leitura. Qual os seus papéis?.....	23
3- Recolha de dados.....	24
3.1- Análise dos dados	25
3.2- Resultados.....	25
a)Análise dos questionários aos pais	25
b) Análise dos questionários aos educadores e professores do 1º CEB	27
3.3- Conclusão do estudo.....	29
Reflexão Final.....	31
Bibliografia.....	33
Anexos	37

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Com que frequência costuma ler/contar histórias ao(s) seu(s) filho(s)?.....	25
Gráfico 2- Costuma oferecer livros ao(s) filho(s), com que frequência?	26
Gráfico 3- Considera importante ler/contar histórias às crianças, porquê?.....	26
Gráfico 4- Costuma ler ou contar histórias às crianças?	27
Gráfico 5- Com que frequência conta/lê histórias?	27
Gráfico 6- Os disponíveis na instituição são:	28
Gráfico 7- Os livros de histórias disponíveis são adequados aos interesses e idades das crianças?	28
Gráfico 8- Estimula as crianças para a leitura, quais as estratégias utilizadas?	29
Gráfico 9- A importância de ler/contar histórias.....	29

Introdução

O presente trabalho foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de mestre.

Durante o tempo de prática, surgiu a problemática que dá o mote ao presente relatório, «A importância das histórias no desenvolvimento das crianças.»

Pretendo demonstrar a importância de ler e contar histórias às crianças desde muito cedo, bem como quando possível a animação das mesmas, para o pleno desenvolvimento da criança. Como tal estes momentos não são de todos passivos, pelo que a criança deve ser convidada e incentivada a participar, proporcionando desta forma a interação entre adultos e crianças.

As histórias são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, mas também “um mergulho” na criatividade e imaginação, abrindo múltiplas possibilidades em contexto educativo, no qual, o adulto funciona também como “mediador” entre a criança e a leitura/livro.

Esta problemática surge também de um interesse pessoal, desde sempre, de ouvir e folhear um livro. O cheirinho de um livro novo, ou de um livro de páginas já amareladas pelo tempo. Porque para mim é disso que se constroem as histórias e memórias, de cheiros, de cores, de alguns sonhos e conhecimentos.

O presente relatório dá conta do percurso de desenvolvimento dos estágios que decorreram em três contextos e do percurso investigativo.

Este relatório final de estágio encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde aos estágios realizados, e a segunda à questão pesquisada. Na primeira parte, será apresentada uma retrospectiva dos diferentes contextos institucionais onde decorrem os estágios bem como a síntese dos trabalhos realizados. Estas experiências de ensino/aprendizagem pretendem dar a conhecer os conhecimentos vividos na atividade de educadora/docente no que se refere ao percurso de desenvolvimento profissional/investigativo como uma autoavaliação/autodiagnóstico, dificuldades, aspetos positivos e negativos e ainda o percurso investigativo com o surgir das primeiras questões e trabalho desenvolvido em função delas. A segunda parte, por sua vez, apresenta as questões de pesquisa e a metodologia de trabalho por mim adotada, uma fundamentação teórica do tópico de pesquisa, a apresentação e análise dos dados com as suas principais conclusões.

Parte I- Estágio

1- Contexto de estágio

1.1- Jardim de Infância

O meu primeiro estágio decorreu numa instituição que desde 1998 congrega as duas valências de creche e jardim de infância, que fica situada na cidade de Santarém. A referida instituição sofreu algumas alterações e passou a ser caracterizada como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

Abriga cerca de 115 crianças, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 5 anos, a grande maioria filhos dos funcionários desta instituição.

Para o bom funcionamento desta instituição, é fundamental a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais, sendo a mesma composta por um corpo docente constituído por seis Educadoras de Infância. Por forma a garantir boas aprendizagens, a instituição está equipada com todo o material necessário para o benefício da comunidade educativa.

O bom desempenho da instituição decorre com o apoio dos funcionários da Ação Educativa, funcionários da cozinha e limpeza, administrativos e um Psicólogo.

Quanto ao espaço físico da instituição, as instalações encontravam-se em excelentes condições, as salas eram amplas e com bastante luminosidade, as paredes dos corredores e do refeitório estavam decoradas com pinturas infantis que tornavam o espaço mais alegre e acolhedor. Podiam ainda usufruir de dois espaços exteriores, com equipamentos onde constavam um escorrega, duas casas de brincar, três tratores e algumas bolas, o piso era adequado às brincadeiras das crianças e ainda um jardim onde podiam realizar algumas atividades ou simplesmente apreciar a natureza.

No que respeita ao grupo de crianças que pertencia à sala do bibe verde era composto por 21 crianças, sendo 16 sexo masculino e 5 do sexo feminino, com 5 anos ou que os completavam até 31 de dezembro do corrente ano.

O grupo demonstrou sempre uma grande motivação para a realização de atividades e projetos, quando iniciavam uma tarefa gostavam de a levar até ao fim, de forma a ver o resultado final. Todo o grupo revelou capacidade de estabelecer relações entre si, mostrando ser capaz de resolver os seus próprios conflitos.

A maioria das crianças conseguia distinguir as suas necessidades das dos outros. No entanto, por existir algum egocentrismo “natural” nesta faixa etária, demonstraram, por vezes, alguma dificuldade em respeitar o outro; mas por outro lado, revelaram a capacidade de respeitar e valorizar as regras de convivência em grupo, embora as quebrassem com alguma frequência.

Este grupo demonstrou confiança em experimentar atividades novas e propor ideias. Revelaram interesse e gosto em aprender, aproveitando a cem por cento as novas aprendizagens, demonstraram com alguma facilidade as suas opiniões e preferências, indicando sempre a justificação para as mesmas.

Considero que estas características são as mais pertinentes para elucidar a minha intervenção pedagógica com este grupo de crianças.

O projeto implementado neste período de estágio surgiu de uma frase deixada por uma criança no Conselho diário “Gostava de fazer um trabalho de pintores, como o da Mona Lisa”, que proporcionou experiências diversificadas que os centrou no trabalho cativando-os e motivando-os a abordar diferentes formas de arte.

A principal finalidade deste projeto passava por abordar algumas formas de arte e o gosto por explorá-las, conduzindo naturalmente ao desenvolvimento da cultura geral de cada criança nas diferentes formas de arte abordadas.

Como tal foram exploradas a pintura, literatura, escultura, música e as artes plásticas, em que semanalmente era apresentado às crianças um determinado artista, em que era abordado um pouco da sua vida e obras e seguidamente eram realizadas atividades relacionadas com esse artista. Normalmente as apresentações da vida e obra dos artistas eram feitos através de fotografia, livros ou mesmo junto de algumas obras. Nesta última situação as crianças foram visitar as esculturas existentes no Jardim da Liberdade em Santarém. Explicando que estas esculturas fazem parte da Arte Pública. Através da abordagem feita às várias formas de arte referidas anteriormente, foi iniciada a elaboração de uma Enciclopédia da Arte, que posteriormente as crianças e a educadora dariam continuidade à mesma uma vez que o tema da sala era “Educar pela Arte”.

Foi um projeto, a meu ver muito interessante, mas onde não foram atingidos todos os objetivos estipulados, pelo facto deste grupo de crianças participar em muitas atividades extra curriculares, umas propostas pela Instituição para todo o grupo como é o caso do inglês, espanhol, ciências, ginástica, outras que eram escolha dos pais, neste caso só participavam alguns elementos do grupo como o judo, ioga, música, dança.

Quando abordamos a literatura, mais concretamente as histórias, as crianças sentiram-se motivadas a explorar os livros existentes na biblioteca da sala, onde também já existiam duas histórias escritas pelo grupo.

Talvez por este grupo já ter adquirido o gosto pela leitura de uma história por parte da educadora ou então no final do dia no momento do acolhimento, realçando que a hora do conto acontecia somente duas vezes na semana e era feito pela auxiliar da sala. Estas histórias eram trazidas de casa pelas crianças por forma a alargar os seus conhecimentos sobre os mais variados temas.

Foi agradável observar a criação de algumas regras para que estes momentos, mas também para que as atividades em grande grupo decorressem sem atribulações e a

tentativa de cumprimento por parte das crianças, quando alguma dessas regras era desrespeitada mencionavam-na respeitando-a de imediato.

A meu ver, ao contarmos uma história, explorando o livro em causa (ilustração, dar ênfase a algumas palavras ou expressões...), de forma a introduzir um tema ao grupo era fundamental pois iria centrá-los no trabalho e motivando-os a explorar muito mais o tema. Por exemplo, no Dia Mundial da Alimentação foi contada às crianças a história “ A Lagartinha muito comilona”. Antes do conto da história, foi feito o levantamento de ideias do que poderia ser a história apenas a partir do título e da capa, no final da história diferentes crianças fizeram o reconto da mesma, foi ainda feito pelo grupo de crianças uma réplica da lagarta muito comilona para ser exposta na sala e finalmente usámos a temática da alimentação saudável para tentar perceber se a lagarta comia em maior quantidade alimentos saudáveis ou guloseimas.

Assim sendo a matemática também foi abordada a partir da história, tendo estimulado as crianças a contar todos os alimentos comidos pela lagarta, mas também com a construção de um pictograma, onde as crianças colavam os alimentos correspondentes às barras dos alimentos saudáveis e guloseimas. Foi ainda feita a interpretação do mesmo: Qual os alimentos mais comidos pela lagarta? E o menos comidos? A barra maior possui quantos alimentos.

1.2- 1º Ciclo do Ensino Básico

O meu segundo estágio, foi numa escola EB1/JI na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, com funcionamento das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30. No que respeitava à Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tinham o seu funcionamento das 15h30 às 17h30, onde poucas crianças do grupo em que realizei o meu estágio participavam.

O lanche da manhã era às 10h30. As crianças do pré-escolar comiam no refeitório e as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico iam para o pátio lanchar e posteriormente brincar. Num determinado momento do intervalo as crianças do pré-escolar e os alunos do 1º ciclo brincavam juntas e pelo observei tudo correu bem, as crianças mais velhas brincavam com as crianças mais novas de uma forma harmoniosa. Enquanto no primeiro estágio as crianças das diversas salas brincavam em momentos diferentes no quintal, no segundo existia partilha de espaço e brincadeiras por parte das crianças das duas valências.

Quanto ao espaço físico da instituição, as instalações sofreram algumas remodelações, encontravam-se em excelentes condições, embora ambas as salas do primeiro ciclo no que diz respeito ao espaço eram bastante reduzidas. As mesas das salas eram grandes e ocupavam grande parte das salas, dificultando a circulação das crianças e

professoras. Por forma a ultrapassar esta questão, as professoras juntaram as mesas formando dois grupos de trabalho, de forma a criarem um pequeno corredor para se movimentarem. No que diz respeito ao espaço exterior, este possui um baloiço, um escorrega e uma caixa de areia, tudo em boas condições.

Este grupo era constituído por dois anos de escolaridade, em que o grupo do primeiro ano está dividido por quatro mesas de trabalho duas com quatro alunos e duas com três. Quanto ao grupo do segundo ano todos partilhavam a mesma mesa de trabalho. Devo realçar que esta disposição se deveu ao facto da sala não permitir que cada dois alunos partilhassem a mesma mesa. Relativamente ao grupo de crianças do primeiro ano, este era constituído por cinco meninas e nove meninos, perfazendo catorze alunos com idades entre os seis e sete anos de idade; o do segundo ano tem cinco meninas e três meninos, um total de oito, todos com oito anos.

O facto de serem dois níveis de ensino distintos, suscitou logo nos primeiros dias algumas dúvidas sobre a melhor forma de planificar e intervir com o grupo. No entanto através de uma conversa informal com a professora cooperante, foi logo esclarecido que somente seria necessário planificar para a turma de primeiro ano. O grupo de crianças na sua maioria, eram alunos bastante participativos, comunicativos e sociáveis. Demonstravam serem um grupo unido e respeitavam quase sempre o espaço uns dos outros, inclusive os alunos do primeiro ano compreendiam quando a professora precisava de estar mais tempo com o grupo do segundo ano e vice-versa. Tal foi perceptível quando planifiquei para os dois níveis de ensino, embora não tenha sido fácil gerir, uma vez que nunca tinha encontrado num contexto destes, pude contar com o respeito e calma de toda a turma.

Durante as minhas intervenções, tive sempre em conta as diversas competências enumeradas no projeto de turma de forma a respeitar as prioridades da professora cooperante. Tanto eu como o meu par de estágio trabalhávamos à imagem da professora cooperante seguindo à risca todos os seus conselhos, quer sobre estratégias para trabalhar com as crianças, quer com a elaboração das atividades a desenvolver.

No papel de estagiária em contexto de 1º CEB ou como futura educadora/professora considero essencial as relações, quer professora/alunos quer professora/encarregado de educação. Durante todo o meu estágio percebi que existia uma relação bastante próxima entre a professora cooperante e os encarregados de educação, pois sempre que alguma situação mais relevante tinha de ser comunicada aos pais ou encarregados de educação a professora ligava aos mesmos ou enviava mensagem no exato momento. Por exemplo, durante a terceira semana de estágio, um aluno não realizou os exercícios para preparação da ficha de avaliação, a professora enviou de imediato uma mensagem via telemóvel ao encarregado de educação para tentar perceber o que se passou e reforçando a importância dos mesmos para um melhor resultado nas fichas de avaliação. Para mim esta relação é

fundamental pois permite à instituição e à família apoiarem-se no desenvolvimento da criança.

1.3- Creche

O último estágio foi realizado em contexto de creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social- IPSS, cujo horário de funcionamento de segunda a sexta-feira era das 7h 45 às 19h.

A hora de almoço na instituição rondava as 11h30 e as 12h15, sendo que na creche: a sala do berçário almoçava na sala entre as 11h e as 11h30. No entanto as crianças da sala de 1ano, sala dos 2 anos e sala familiar almoçavam no refeitório às 11h30. As crianças do pré-escolar almoçavam ao meio dia na outra ala do refeitório. Após a hora da refeição as crianças de creche dormiam a sesta até às 14h45.

No que respeita ao espaço físico da instituição, as instalações encontravam-se em excelentes condições. As salas de creche tinham aquecimento, janelas com acesso ao exterior por onde entrava o sol desde muito cedo e as aquecia, brinquedos diversificados e um espaço que permitia às crianças brincarem. No entanto, e talvez por ser um método da educadora, nem todos os brinquedos estavam à disposição das crianças, estavam guardados em caixas e eram fornecidos às crianças em dias alternados. Quanto à ala do refeitório destinado à creche, este encontrava-se em boas condições, mesas e cadeiras adaptadas às suas idades. As casas de banho eram equipadas com sanitas pequenas próprias para as crianças pequenas bem como os lavatórios e ainda um fraldário comum à sala de berçário e sala de um ano. Relativamente ao espaço exterior existia um escorrega, uma casinha e alguns brinquedos mais.

Por sua vez, o grupo de crianças da sala onde estagiei era composto por doze crianças entre os doze e os vinte e quatro meses. Eram crianças muito pequenas, o que me levantou algumas questões, logo nas duas primeiras semanas, sobre a melhor forma de planificação e consecutivamente a melhor forma da realização das atividades, uma vez que era prática da instituição não realizarem mais do que duas atividades orientadas por semana. Com o passar das semanas tive consciência que desde a entrada até à saída da sala, todos os momentos, a própria rotina diária são de aprendizagem e de constantes estratégias para o envolvimento e consequentemente desenvolvimento da criança. Esta perceção acabou por atenuar toda a inquietude do dito “momento de aprendizagem ou das “atividades orientadas”.

Neste sentido, Oliveira - Formosinho (1999, por Azevedo,2011) refere que a rotina diária permite à criança construir a competência social. Através de cumprimentos, despedidas e interações com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais de grande importância. Estas experiências também permitem desenvolver as competências

comunicacionais e linguísticas. Para o mesmo autor (2007) “ criar uma rotina diária é basicamente fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas”.

Na sala existiam algumas crianças, nomeadamente as mais velhas já com os dois anos, com uma autonomia mais elevada quer a nível de higiene quer a nível cognitivo. Ao nível da linguagem e articulação/estruturação do discurso apenas estas se encontravam num patamar mais desenvolvido, no entanto, construía apenas frases simples. Quanto às crianças mais novas expressavam palavras soltas e algumas ainda nem o faziam.

Estas crianças gostavam de ouvir histórias e de participar nas mesmas, reproduzindo sons e/ou repetindo palavras-chave. Esse entusiasmo das crianças facilitou a minha adaptação e integração na rotina do grupo uma vez que se conseguia manter as crianças atentas.

Assim sendo, utilizando as histórias conseguia relacionar-me com eles, conhecendo-os melhor. No entanto são crianças que na grande maioria, não estão habituados a partilhar livros, brinquedos, etc., o que é normal na primeira infância, pois a criança acha que é tudo seu, inclusive os pais, que tudo acontece por causa dela, então emprestar não é a solução. Com o par de estágio, percebemos que este egoísmo relacionado com os objetos existentes na sala fazia parte do desenvolvimento e crescimento natural das crianças. Então o caminho escolhido para lidar com esta situação foi através do diálogo, explicando a importância da partilha no dia-a-dia, exemplificando através de atos simples, como partilhar as bolachas.

O egocentrismo Piagetiano (Papalia et al., 2001; Dias et al., n.d) é uma das características presentes na criança na primeira infância - a criança nesta idade não tem capacidade para se colocar no ponto de vista do outro e não entende a sua visão, pois a sua compreensão está centrada em si mesma.

Com o intuito de introduzir novos conhecimentos, eu e o meu par de estágio elaborámos as nossas primeiras planificações, baseadas no Outono e São Martinho festividade que se aproximava, pois, a nosso ver, tal iria centrá-los no trabalho cativando-os e motivando-os para explorar ainda mais os diversos temas. Como exemplo, como forma de explorar diferentes sensações táteis, após ouvirem a história da “Maria Castanha” adaptada à sua idade, construíram uma Maria Castanha, colando pedaços de tecido, serapilheira, papel crepe e lã numa cartolina onde estava desenhada a castanha.

Sendo a infância uma fase da revelação do mundo, da descoberta do funcionamento das coisas, da partilha de desafios, brincadeiras e até de medos com os outros e com o que rodeia as crianças desta idade. É um período impregnado de curiosidade e vontade de explorar no qual as crianças manifestam clara intenção de interagir, o nosso projeto ao longo do estágio, surge disto mesmo, de um grupo interessado e com vontade de explorar e descobrir.

Assim o tema “Os cinco sentidos” surgem como forma de explorar diversos temas, entre eles os vegetais e frutas, o natal, o vestuário, etc., cujo objetivo passa por desenvolver os interesses das crianças, de forma a obterem aprendizagens significativas.

Convém nunca esquecer e, segundo Portugal (1998; Carvalho 2012), que as crianças só estarão disponíveis para se implicar nas atividade que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem se as suas necessidades básicas forem satisfeitas, garantindo o seu bem-estar. Para a mesma autora (2012) estas necessidades (físicas de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores) devem sempre ser tidas em conta na planificação dos objetivos educativos, tendo em vista o bem-estar e implicação das crianças.

2.- Percurso de desenvolvimento profissional/ investigativo

Durante as semanas de estágio nas três instituições e com os diferentes grupos de crianças compreendi que a capacidade de gerir o relacionamento com estas é sem dúvida o que considero dominar melhor. Desde o início foi criada uma empatia mútua baseada no respeito, que foi consolidada com o decorrer das semanas.

No que diz respeito às competências curriculares e pedagógico-didáticas é no domínio da linguagem oral que considero dominar melhor, desenvolver a consciência linguística nas crianças, enriquecendo o seu vocabulário através de histórias. Sempre que foi possível tentei adequar o meu discurso e o tom de voz durante a leitura de histórias, mas também nos momentos de comunicação, escutando a criança valorizando sempre a sua contribuição para o grupo. Durante as conversas no tapete, o “narrar de acontecimentos, o reproduzir ou inventar histórias, debater as regras do grupo, planear oralmente o que se pretende fazer”¹, foi onde me senti bastante mais confortável. Com as crianças do 1º ciclo tentei proporcionar momentos em que podiam comunicar oralmente, com gradual autonomia e clareza, que relatassem acontecimentos vividos e que a partir desses pequenos diálogos, fosse possível chegar a conteúdos concretos criando desta forma uma transversalidade entre as áreas curriculares de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões.

No estágio em contexto de jardim de infância, destaco uma atividade improvisada e que não teve qualquer planificação prévia, a construção de cenários alusivos ao Outono para decorar o espaço onde se realizaria a Feira de Outono da instituição, foi uma situação pedagógico-didática em que me senti bastante confiante.

Primeiro por ser um tema que considerava dominar bem e depois por sentir que todas as crianças se mostravam interessadas, talvez por ser um tema que todos dominam e pelo qual gostam de expressar as suas ideias e acima de tudo por ser uma feira em que as crianças e as respetivas famílias participavam.

Comecei então a explorar com o grupo as várias possibilidades para a construção dos cenários, separando então as sugestões por paisagens, frutos e possíveis doces confeccionados com esses frutos. Foi um diálogo interessante entre mim e as crianças, uma vez que tinham muitas coisas do dia-a-dia para contar sobre o tema, os frutos que tinham no quintal, os doces que a mãe ou outro familiar fazia.

Depois de a castanha ser referida como um fruto do Outono, mas também como estando associada ao magusto. Acabei por ler a história “A última castanha” de António Torrado que tinha pesquisado para contar no Dia de São Martinho. Foi interessante como o grupo se interessou pela leitura da história, uma vez que não conheciam, participaram de uma forma ativa nas minhas intervenções o que possivelmente proporcionou sentir-me mais confiante.

¹ Orientações curriculares no pré-escolar (p.68).

Terminado este momento, decidi dividir o grande grupo em dois grupos, para dar início à construção dos nossos cenários. Um grupo de crianças desenhou os frutos, outro os vários doces. Após a criação dos anteriores cenários juntos construímos um terceiro com uma paisagem de outono em que cada criança deu o seu contributo.

No estágio em contexto de 1º ciclo do ensino básico, a situação pedagógico-didática em que me senti mais à vontade e mais confiante aconteceu na aula em que as crianças a pares inventaram uma história recorrendo a imagens. Primeiro porque senti todas as crianças bastante motivadas e empenhadas em contribuir para a elaboração da história, sentimento visível nas suas constantes intervenções e elaboração da história e depois por ser um momento bastante aguardado por todos, pois nunca tinham utilizado este recurso e queriam muito criar uma história.

Inicialmente foram apresentadas às crianças cinco imagens no quadro interativo, em grande grupo foram definidos os elementos da história antes da mesma ser redigida, enumerando quem eram as personagens, como estava o tempo, onde se passava a história. As informações recolhidas ficaram registadas no quadro para durante a redação da história poderem ser consultadas. Este momento foi talvez um dos mais interessantes pois as crianças puderam pôr à prova a sua criatividade e imaginação e construir a sua história de forma livre sem qualquer objeção, uma vez que cada criança ordenava livremente as imagens por ordem de acontecimentos como lhe fazia mais sentido a história.

As crianças recortam e colam nos respetivos cadernos as imagens pela ordem de acontecimentos escolhidos e começam a redigir o texto a pares, usando as informações recolhidas inicialmente. Trocam ideias entre si de forma ordeira, sendo que uns demonstravam mais entusiasmo e motivação em relação aos outros. Penso que este momento foi bem gerido por mim, possibilitando a participação de todos de forma equiparada.

No que respeita ao estágio em contexto de creche a exploração do vestuário foi a situação pedagógico-didática em que me senti mais confiante. Não só porque neste contexto a maioria da rotina é dedicada à higiene (mudar a fralda e vestir), como tal é importante as crianças conseguirem identificar as peças de vestuário que diariamente usam e ainda as respetivas texturas, mas também com o intuito de aumentarem o seu vocabulário.

Enquanto as crianças estavam sentadas no tapete comecei por mostrar o livro "A minha roupa" que ilustra várias peças de vestuário (a fralda, o body, as calças, a saia, a camisola, as meias, os sapatos, o casaco, o gorro e as luvas) dizendo o nome das peças e a sua respetiva cor. As crianças eram então convidadas a repetir a palavra e a identificar essa peça de vestuário no seu corpo.

A cada apresentação da peça de vestuário no livro, a criança tinha a possibilidade de tocar no livro de forma a sentir as diferentes texturas.

Foi gratificante perceber que todos exploraram as diferentes peças de vestuário e a grande maioria conseguiu identificar e tentaram pronunciar o nome das mesmas. Devemos sempre ter em mente que as crianças aprendem porque querem, são curiosas por natureza e têm sede de descoberta. Cabe ao educador fornecer os meios e materiais para que elas possam descobrir o meio que as rodeia e proporcionar atividades de exploração do meio e dos sentidos.

Quanto às situações em senti maiores dificuldades também elas foram distintas nos três contextos. Relativamente ao que achava ser fundamental melhorar em contexto de jardim de infância, dizia respeito ao trabalhar segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, uma vez que este modelo promove a autonomia e a aprendizagem ativa das crianças, privilegiando o que a criança sabe e a partir daí desenvolvem-se os projetos da sala, que muitas das vezes surgem das questões e interesses do grupo e têm a durabilidade que o grupo quiser. A educadora não apresenta as suas ideias sobre determinado tema, pode é levar as crianças a desenvolver um tema sem que seja ela a dar a ideia em primeiro lugar.

O facto da educadora cooperante não trabalhar com base em planificações, acabaria por dificultar a minha atuação uma vez que esta situação contrariava toda a aprendizagem adquirida não só durante a licenciatura mas também na Unidade Curricular de Pedagogia para Jardim de Infância em que era realçada a importância das planificações. Uma planificação adequada da aula proporciona ao professor/educador um maior número de situações educativas com os alunos, não existem perdas de tempo, evitam-se confusões no espaço ou mesmo errada utilização dos recursos, acabando por melhorar o processo ensino-aprendizagem e o próprio desempenho.

O que inicialmente era uma dificuldade acabou por se ir dissipando ao longo das semanas, comecei a planificar com base em ideias deixadas pelas crianças no Conselho Diário de grupo, ideias essas que poderiam ser trabalhadas ao longo o estágio. Conseguia desta forma alguns pontos de referência que me ajudariam a planificar algumas atividades e que por sinal iam de encontro ao nosso projeto de estágio, embora nunca fosse possível trabalhar com todo o grupo devido ao elevado número de atividades extracurriculares desta sala.

Relativamente ao estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, o que considero ser fundamental melhorar/aprofundar, é a forma de gerir os dois grupos no momento em que os conteúdos de aprendizagem são distintos para o 1º e 2º ano. Através das várias conversas com a professora cooperante foi dito que tudo fica mais fácil ao longo dos anos de prática.

De forma a superar essa minha insegurança, durante as minhas semanas de intervenção usei maioritariamente as metodologias usadas pela professora cooperante com os dois grupos, para facilitar a aprendizagem dos conteúdos. Tendo em conta que os anos

de prática da professora cooperante lhe permitem perceber a melhor forma de abordar os conteúdos e alcançar os objetivos.

Embora tenha a plena noção que o professor tem de ter a capacidade de criar as suas próprias estratégias de forma a conseguir chegar a todos os alunos, mesmo que sejam de dois níveis distintos, mas esta capacidade só será conseguida com vários anos de prática e não logo no primeiro estágio.

Relativamente à situação pedagógica- didática em que senti maior dificuldade, diz respeito à experiência do ar: Será que o ar tem peso? Segundo as metas curriculares de estudo do meio que se encontram em vigor no primeiro ciclo do ensino básico, este conteúdo diz respeito ao domínio do *conhecimento do meio natural e social* cujo subdomínio é *viver melhor na terra* que passa por *identificar e verificar propriedades de diferentes materiais, condições em que se manifestam e formas de alteração do seu estado físico, e manipular pequenos dispositivos para fins específicos*, como a identificação da existência do ar, do seu peso e a sua relação com o comportamento de objetos (exemplo: balões com ar e vazios)

O principal objetivo da experiência era de que os alunos percebessem que efetivamente o ar tem peso e também ocupa espaço, embora tivesse algum receio de que as crianças não compreendessem estas conceções e ficassem com uma ideia contrária da prevista. Esse receio também estava associado ao facto desta experiência ser dirigida aos dois níveis de ensino (1º e 2º anos), sendo que o segundo ano muito provavelmente já teria abordado no ano anterior este tema e poderia influenciar as respostas dos outros colegas. Estas situações imprevisíveis que podem muito também ocorrerem em outra área de conteúdo ou em qualquer momento da aula e que por mais bem preparadas que estejam, podem acontecer de forma diferente da esperada. Através destas atividades percebi que é fundamental preparar muito bem todos os momentos da aula e ter sempre outra solução ou uma atividade suplente caso não sejam alcançados os objetivos propostos. Nesta situação não foi necessário uma vez que a experiência correu como planeada e os resultados foram os previstos. Consegui observar e posteriormente avaliar que as crianças tinham percebido a experiência e aplicaram os conceitos adequados durante a realização de uma ficha de trabalho sobre a experiência.

No contexto de creche relativamente ao que considerei ser fundamental melhorar dizia respeito ao meu receio em arriscar em atividades diferentes para esta faixa etária, pelo facto das crianças serem muito pequenas e reproduzirem ainda poucas palavras, o que é normal nestas idades. A grande maioria das atividades realizadas pela educadora e consequentemente por mim observadas foram segundo a minha opinião bastante dirigidas e repetitivas. Estas observações acabaram por me criar alguma insegurança, não ficando totalmente independente da educadora quando realizei as planificações de algumas atividades, pois existia o receio de me afastar do método tão presente na nossa sala.

Mas obviamente que as planificações não se resumem só aos momentos de atividade dirigida e, segundo Coelho (2009), algumas educadoras expressam a ideia de que “tudo é intencional se for feito com objetivos”, despontando assim uma nova vaga de que o educador tem sempre uma intencionalidade educativa mesmo que não a enuncie. Ainda o mesmo refere que o educador assume o cuidar como uma tarefa para estimular as crianças, “cuidar é educar”, e nesta situação, a articulação resulta na transformação dos cuidados em momentos de aprendizagem.

Relativamente à capacidade de planificar e à intervenção pedagógico-didática, ao longo das várias semanas de estágio, a maioria das planificações que realizei não foram cumpridas no todo, embora todas as atividades idealizadas, mesmo não sendo a totalidade, foram realizadas. Tanto em contexto de Jardim de Infância e Creche, as educadoras cooperantes consideravam fundamental dar ênfase a situações não planificadas, que surgiam em determinado momento do dia. Estas situações aconteceram algumas vezes e consequentemente resultou em troca de atividades ou anulação de alguns momentos planificados.

Quanto à realização da planificação em concreto, quer em contexto pré-escolar e de creche usei como recurso para planificar, uma tabela onde colocava todos os conteúdos a abordar, os objetivos que pretendia que as crianças adquirissem no final de cada atividade. As atividades eram descritas com as estratégias que pretendia utilizar, os recursos usados e finalmente a avaliação.

No estágio em contexto de Jardim de Infância e no que respeita ao método de trabalho da educadora cooperante senti algumas dificuldades, especialmente em trabalhar segundo o Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna e em pequenos grupos como já referi anteriormente. Na minha opinião, a grande maioria dos momentos de aprendizagem poderiam ser trabalhados em grande grupo, pelo facto de estarem a trabalhar todas juntas seria mais motivador. Embora o meu papel na sala fosse apenas o de estagiária penso que ao estar quatro adultos na sala seria fácil controlar um grupo de 21 crianças no desenrolar de uma determinada atividade, uma vez que devido ao número elevado de atividades extracurriculares poucos eram os momentos em que o grupo estava todo reunido.

Nas duas primeiras planificações semanais as minhas estratégias passavam por trabalhar em grande grupo, mas foi aconselhado pela educadora cooperante não fazer, pois desta forma não seria fácil controlar o grupo e estes acabavam por se dispersar. Recebi esta sugestão para reformular as minhas planificações como forma de evoluir como futura educadora e perceber quais as melhores estratégias para trabalhar com o grupo, uma vez que a sugestão vinha de uma profissional já com alguns anos de serviço. Mas esta situação acabou por fazer com que as atividades se arrastassem por vários dias para que todo o grupo participasse.

Já em creche e, segundo Parente (2011), “o trabalho desenvolvido neste contexto deve sustentar-se na perspectiva e interesse das crianças e focalizar nas respostas as necessidades, a curiosidade e ainda as experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas na vida da criança”.

Foi com base neste princípio que semana após semana realizei as minhas planificações.

Logo nos primeiros dias de estágio foi-nos apresentada a rotina da sala, para facilitar a realização da planificação. Embora não fizesse parte integrante das planificações os momentos de acolhimento, hora das refeições e higiene, nunca foi desvalorizada a importância dos mesmos para a aprendizagem e estimulação da criança. Durante estes momentos, mas também nas atividades livres e orientadas em que existe uma interação adulto-criança, em que o adulto demonstra total disponibilidade para o escutar e ajudar, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem nunca deixar de lado o estabelecimento de relações colaborativas com as famílias, contribuindo desta forma para um serviço de qualidade da creche.

No estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita à realização da planificação, usava como recurso uma tabela semelhante à referida anteriormente, onde colocava todos os conteúdos que tencionava abordar, tendo os mesmos sido semanalmente orientados e supervisionados pela professora cooperante. Também os objetivos que pretendia que os alunos alcançassem no final de cada atividade desenvolvida faziam parte da planificação mensal fornecida pela professora cooperante. De seguida as atividades descritas com as estratégias e recursos a utilizar e finalmente a avaliação, respeitando sempre o feedback da professora cooperante.

Nas minhas primeiras intervenções, senti dificuldades particularmente na gestão do tempo. Na minha opinião, e uma vez que segui as estratégias sugeridas pela professora cooperante, mas não existindo uma transversalidade dos conteúdos ainda dificultava mais a minha atuação, uma vez que das 9h às 10h30 por exemplo abordava os conteúdos de matemática, realizar as atividades propostas e ainda avaliar os alunos no decorrer da mesma. Caso não concluísse, seria impensável retomar uma vez que no momento seguinte teria de trabalhar língua portuguesa e teria de adiar tudo o que estava planeado para os momentos seguintes.

Seria atenuada esta dificuldade de gestão de tempo, se de seguida pudesse retomar com, seguindo o exemplo anterior, matemática logo depois do intervalo. Tal não aconteceu durante o estágio, no entanto com o passar das semanas, comecei a gerir melhor o tempo e sempre que não terminava determinado exercício, no dia seguinte era realizado no período dedicado à área curricular.

Falando agora da minha capacidade para avaliar as intervenções pedagógico-didáticas, quanto ao pré-escolar considerei fundamental avaliar as crianças e o trabalho realizado, tendo em conta o cumprimento e concretização dos objetivos e aprendizagens.

Inicialmente foi usado o método da observação direta, tendo em conta as suas respostas em conversa com o grande grupo, a sua motivação durante o decorrer da atividade e através dos seus registos de consolidação (desenhos). No entanto, uma vez que nem todo o grupo realizava a atividade no mesmo dia, senti necessidade de criar um registo onde constava o nome da criança, se realizou ou não a atividade em questão e alguma observação pertinente. Este procedimento foi fundamental para perceber no final de cada dia quem realizou a atividade, quem se evidenciou ou quem se recusou a participar.

A avaliação no Ensino Básico, tal como acontece em todos os outros graus de ensino, é decisiva na vida dos alunos, não só ao certificar o fracasso ou ao promover o sucesso do aluno, mas também pela regulação que exerce em todo o processo de ensino e aprendizagem (Carvalho,2004)².

Para avaliar o grupo tive como principal fonte a observação direta durante o decorrer das atividades e ainda uma grelha de avaliação de alguns momentos, como a leitura, estratégias de resolução de problemas, em constava o nome de todos os alunos e a classificação dada por mim de um a cinco valores bem como a sua autoavaliação. A grelha na minha opinião foi fundamental para perceber o envolvimento e desempenho de cada criança em determinada atividade.

Tentei ao longo do estágio valorizar uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação durante o decorrer da ação, em todas, ou quase todas as situações de aprendizagem, sobre cada objetivo. Segundo Perrenoud (1999)³, esta prática de avaliação pode ser entendida como uma prática “contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Segundo Dias (2008),através do despacho Normativo nº98-A/92, é autorizado o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, alargando o conceito de avaliação ao referir que “a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico”, dando desta forma uma evidente importância à avaliação formativa, ao esclarecer que “a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem e o contexto em que a mesma se desenvolve” (Despacho Normativo nº 98-A/92, capítulo I, nº2)⁴.

² Documento consultado no endereço <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/88/1/TME%20291.pdf>, p.16, em 19-09-2015

³ Perrenoud (1999). Documento consultado no endereço <http://www.modle.ufba.br/mod/book/view.php?id=10489>, em 19-05-2015

⁴ Documento consultado no endereço <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/88/1/TME%20291.pdf>, p.42, em 19-09-2015

Quanto à possibilidade de cada aluno poder fazer a sua autoavaliação, penso ser fundamental para que possam ter consciência das suas aprendizagens e dificuldades e nesta última situação procurem soluções para as ultrapassar.

De uma forma geral penso que consegui cumprir os objetivos das minhas planificações e que os alunos alcançaram as aprendizagens pretendidas. Através da avaliação formativa tive oportunidade de comprová-lo, pois sempre que lecionava um determinado conteúdo realizava a avaliação, quer utilizando a grelha, quer exercícios ou fichas de consolidação, de forma a perceber se o grupo tinha compreendido os conteúdos abordados. Caso o resultado não fosse o esperado, usava novas estratégias sobre o tema e novos exercícios que muitas das vezes acabavam por ser sugeridos pela professora cooperante.

Relativamente ao contexto de creche considerei essencial para avaliar as crianças e o trabalho por eles desenvolvido, assim como o cumprimento e concretização dos objetivos e aprendizagens ter como base a observação direta e o registo fotográfico e algumas notas em que registava se cada criança realizava a atividade sem dificuldade, com dificuldade ou simplesmente não conseguia realizar.

A observação ajuda a compreender/ conhecer a capacidade de cada criança, a perceber os seus pontos fortes e fracos, mas quando é possível registar estas observações e poder partilhá-las com os pais, criando desta forma um elo de ligação com o desenvolvimento da criança.

Ao longo dos três estágios, foram várias as realidades por mim observadas que me suscitaram algumas questões. Por exemplo em contexto de Jardim de Infância, as crianças além de ter contacto permanente com os livros, também já elas tinham criado a suas histórias, mas a hora do conto só se realizava dois dias na semana. Mas não seria importante a leitura de uma história diariamente?

Já no contexto do 1º CEB a presença de histórias na sala de aula serviam basicamente para trabalhar as obras propostas pelo Plano Nacional de Leitura. Não seria importantes as crianças ouvirem histórias sem estarem associadas a atividades de Língua Portuguesa?

Foram estas realidades observadas, revividas através da análise das reflexões realizadas nos três estágios supracitados, que me levaram a questionar e desenvolver uma pesquisa no âmbito da Literatura infantil, mais especificamente sobre as histórias e a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Parte II- Questão pesquisada

1- Questão de pesquisa e metodologia adotada

Hoje em dia é cada vez mais frequente entrar numa sala de creche e pré-escolar e encontrar uma estante ou um cesto com vários livros de histórias. Estes livros poderão estar à disposição das crianças para que os possam explorar livremente e outros somente ao alcance da educadora ou outro adulto presente na sala, com a finalidade de proporcionar às crianças momentos de audição de histórias.

Sendo a leitura uma competência constantemente utilizada e essencial, é muito bom para as crianças terem contacto com o código escrito desde a primeira infância, ou seja, antes da entrada para o 1º ciclo. Segundo Rigolet (1997), esta fase de desenvolvimento da criança deve ser repleta de estímulos de todos os níveis, uma vez que “ela vivencia uma época de um dinamismo fantástico e de assimilação optimal”, sendo realmente importante o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como o desenvolvimento de aptidões relacionadas com a vida em sociedade.

Mas o contar/ ler histórias exige do educador ou adulto uma entrega total neste tipo de atividade, demonstrando vontade e paixão, pois desta forma pode ler, contar e mostrar as histórias de “ forma a despertar na criança essa espécie de “aflição” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque lendo bem, pensa bem, desenvolve a sua imaginação criativa e, sobretudo, é induzida à ação (Couto,2003, p.212). As crianças têm uma capacidade imaginativa muito superior à do adulto, assim desta forma, sempre que lhe é lida ou contada uma história, “a criança imagina, sente, transborda de criatividade imaginativa e emotiva (op.cit.,p.215), sendo estas capacidades desenvolvidas tanto quanto a frequência com que são desenvolvidas atividades de leitura e conto de histórias.

Assim, e com base nas questões identificadas ao longo dos meus estágios, pretendo conhecer as perspetivas de educadores, professores e pais sobre a importância das histórias nas salas de aula. O objetivo principal passa por analisar as opiniões face às suas práticas e a sua importância. O objeto de estudo são os professores, educadores titulares a partir do seu testemunho sobre a prática docente diária, na sala de aula com os seus alunos e os pais em casa com os filhos. Surgem então, operacionalizadas as questões de investigação:

1. Qual o espaço da história nas salas de aula e em casa?
2. Qual a perspetiva dos docentes e dos pais sobre a importância das mesmas?

3. Quais as diferenças entre educadores e professores do primeiro ciclo nas suas práticas?

Este exercício investigativo enquadra-se num estudo qualitativo em que foi utilizada como metodologia o inquérito por questionário, uma Estratégia Metodológica Qualitativa.

Ainda que nem todos os projetos de pesquisa usem o questionário como, ferramenta para recolha e avaliação de dados, este é muito importante na pesquisa científica, nomeadamente nas ciências da educação. Embora que construir questionários, não seja uma tarefa fácil, mas o facto de existir empenho na sua construção pode ser um fator benéfico no “crescimento” de qualquer investigador.

O questionário é uma técnica de investigação constituída por um conjunto de questões apresentadas por escrito. Deverá o mesmo ser realizado com pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador.

Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas várias vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: possibilidade de abranger um grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, possibilitar que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais conveniente e não expõe os questionados sob influência do questionador.

Sempre que um investigador prepara e aplica um inquérito por questionário e não descurando a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, certifica-se que a linguagem e o tom das questões que compõem esse mesmo questionário são bastante relevantes.

Desta forma é imprescindível o cuidado na formulação das questões e na apresentação do questionário. Estas questões devem ser reduzidas e apropriadas à pesquisa em questão. Como tal devem ser desenvolvidas com base em três princípios básicos: o Princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da neutralidade (não devem induzir a uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

No que diz respeito às questões estas podem ser de respostas abertas e fechadas. As questões de resposta aberta possibilitam ao inquirido construir a resposta pelas suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas em que o inquirido apenas seleciona uma (das várias opções apresentadas) mais adequada à sua opinião. Também é possível que o questionário apresente os dois tipos de questões, sendo neste caso considerado misto.

Natércio Afonso (2005) menciona que a aplicação de um inquérito por questionário proporciona “... converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados” (p.101).

A aplicação de questionários nem sempre é favorável, esta aplicação também tem as suas desvantagens ao nível da dificuldade de conceção.

O benefício de utilizar um inquérito por questionário depende da transparência das questões, natureza da pesquisa e das habilitações literárias dos inquiridos.

Mas esta técnica também possui algumas limitações, como é o caso de excluir pessoas analfabetas, impede o apoio ao questionado na interpretação de determinada questão, não oferece garantia de que o mesmo seja devolvido e preenchido na totalidade, de envolver por vezes um baixo número de questões.

Foram realizados cerca de trinta questionários (Anexo 1e 2) compostos por questões fechadas e abertas onde cada inquirido responde através das várias opções apresentadas e onde justifica as suas escolhas.

Estes inquéritos foram aplicados durante os anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância e a pais.

2- Fundamentação teórica

2.1- Breve definição de literatura infantil

Segundo Marc Soriano (1975) "a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) " [p.185 citado no livro literatura infantil e juvenil (Bastos,1999, p.22)].

Também para Meireles (1979), "costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas (crianças) se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem como utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil "*a priori*", mas "*a posteriori*" (p.19).

2.2- Perspetiva histórica da Literatura Infanto-juvenil em Portugal

O século XIX é marcante neste campo, uma vez que a partir de 1860 até 1920 foi considerada por Peter Hunt citado por Bastos (1999) "a primeira idade de ouro dos livros para as crianças" (p.37). Também em Portugal, foi uma época de maturidade e de maioridade em alguns aspetos, pois algumas dessas questões ainda são debatidas nos dias de hoje como é o caso da importância da fantasia na literatura para crianças e o valor educativo da literatura tradicional começam a ser debatidas por esta época. Por volta dos anos 70 existiu segundo Bastos "um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças" (p.38) começando a aparecer uma preocupação com as questões educativas com a qualidade e adequação dos livros para as crianças mais pequenas.

Ainda segundo Bastos é nesta altura que alguns escritores portugueses, tais como Ramalho Ortigão, Eça de Queirós e Júlio Dinis começam a escrever e refletir sobre a educação e a literatura para as crianças. Será também nesta fase que se dá maior importância à recuperação da tradição, ou seja, são escritos originais ou reeditados livros de contos tradicionais. Também por esta época outros dois géneros são valorizados, a fábula e a poesia.

Quanto às fábulas assiste-se à publicação e tradução de várias obras e escrita de originais, no caso da poesia existe uma compilação de poemas de diversos autores que posteriormente foram organizados em coleções. Aparecem no final do séc. XIX os primeiros jornais destinados às crianças como exemplo "o amigo da infância", o "almanaque das

crianças” e ainda “as crianças”. Será nesta fase que se começa a dar importância aos verdadeiros interesses das crianças ao nível literário, assim como a qualidade e diversidade da literatura infantil. Com a entrada no séc. XX é adotado os contos e a escrita de originais de qualidade e desta forma a imprensa para as crianças demonstra algum vigor, na segunda metade do século aparecem as bibliotecas itinerantes e fixas. Após o 25 de abril de 1974 existiu um aumento do número de obras publicadas e a criação de alguns prémios literários.

2.3- Benefícios da leitura de histórias

As histórias fazem parte da infância, tal como o brincar e permitem à criança fantasiar e lidar com algumas angústias do seu dia-a-dia. Ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural.

O principal objetivo e intencionalidade da leitura de histórias a crianças, é de que estas desenvolvam interesse pela leitura e escrita, pois tal como refere Traça (1992) “ esta constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p.124). Desta forma a leitura de história recorrendo ao apoio do livro pode tornar-se bastante benéfica, uma vez que as crianças acabam por ter contacto físico com a história, podem folhear a mesma, ter acesso às ilustrações e texto que as acompanham. Através destas atividades, as crianças desenvolvem várias proficiências principalmente o desenvolvimento da “ estrutura da língua escrita, (...) a organização do material impresso, (...) [desenvolvem] o vocabulário, capacidades de (...) atenção e concentração e [melhoram também a sua capacidade de interação] com os adultos e pares” (Fernandes, 2007, p.26).

Igualmente Mata (2008) menciona, que com o desenvolvimento de atividades como estas, as crianças se apercebem” também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo) (cit. por Cunha, 2013, p.39), contribuindo também para despertar o interesse em serem elas as leitoras das histórias. Estas atividades são uma forma de alargar o vocabulário e construir novos significados, alargando os conhecimentos das crianças sobre a língua, tal como refere Cunha (op. cit.).

Segundo Marques (1998) as crianças que são habituadas a ouvir ler histórias demonstram adquirir competências literárias como a aptidão para contar histórias, para relacionar as histórias que ouvem com a vida real e com as imagens que observam nas mesmas histórias.

Para que este género de atividades alcance o resultado pretendido, perante as crianças, é essencial que o adulto “seja ele próprio um bom leitor, um leitor crítico, que saboreia as páginas que folheia” (Couto,2003, p.221). Para que sejam desenvolvidas todas as atividades pretendidas o/a educador/a ou professor/a devem ter em conta alguns procedimentos, começando por “introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências” [das crianças] (Fernandes, 2007,p.28), seguindo-se uma boa leitura, por parte do adulto, “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa (...) criando atmosferas vocálicas, incarnando a voz e o papel das diferentes personagens” (Couto,2003, p.221), concluindo com a condução de um diálogo “acerca dos pontos principais da história” (Fernandes,2007, p. 28).

2.4- As histórias e a estrutura narrativa

As histórias são unidades narrativas. (...) Podem distinguir-se de outras formas de narrativa porque têm, de forma específica e clara, um início e fim (Egan, 1994, p. 36).

As histórias seguem sempre o mesmo registo, no desenvolvimento o principal objetivo é resolver o problema que surge inicialmente, para que o (a) leitor(a) esteja entusiasmado e curioso com o que acontece a seguir.

A história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final. As histórias conseguem uma forte ligação início-fim, na medida em que satisfazem a expectativa inicial (op. cit. p. 37).

Quando falamos em histórias para crianças, por norma associamos às oposições binárias, pois é a característica mais comum nas histórias infantis, oposições como é o caso de conflitos entre o bem e o mal, ou o medo e a segurança que de alguma forma se organizam a história e estabelecem o fio condutor por onde a história se vai desenvolvendo.

Segundo Machado (1994), “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (referido por Dias & Neves, 2012,p.37). Tal como é importante os livros serem adequados às faixas etárias com as quais trabalhamos, também as histórias o devem ser, assim sendo, as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança. Na medida em que a experiência se enriquece, e de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (Fontes, Botelho,& Sacramento,s.d,p.37).

Para Bastos (1999), quando se fala em narrativa, associa-se a mesma à literatura infanto-juvenil especialmente ao género de conto para os mais novos e a novela para os mais crescidos. A principal característica do conto é o facto de se concentrar em apenas um

episódio da vida da personagem principal, não existindo qualquer relevância com o que aconteceu antes ou depois. *O essencial é esta «fatia» de história ou de «vida» que concentra em si todos os elementos capazes de despertar o interesse e a inequívoca adesão do leitor* (p.21) segundo Lodge (1998), os elementos referidos anteriormente, podem provocar uma total alteração do enredo, a resolução de um mistério *ou de um momento de reconhecimento e de consciencialização acrescida* (cit. por Bastos, 1999, p. 121). No que respeita à novela, esta caracteriza-se por ser uma *narrativa curta, sem estrutura complicada, avessa a longas descrições* (Silva,1998,p.675). Ao longo da intriga aparecem acontecimentos que acabam por marcar por vários motivos, acabando por agarrar o(a) leitor(a) de tal forma que estes ficam muito mais interessados que as próprias personagens.

Tendo mais uma vez como referência Bastos (1999), a narrativa para crianças é basicamente constituída por dois géneros, o conto e a novela, o conto tem como base os domínios da fantasia e da ficção realista, como exemplo temos as histórias em que as personagens são animais, “uma das principais vertentes da literatura de fantasia para os mais pequenos” (p.124). Quanto ao domínio da fantasia pode tratar diferentes temáticas como a solidão, a descoberta do eu, o direito à diferença, a liberdade, os preconceitos, a amizade, a descoberta do mundo. No que respeita à ficção realista esta aborda aspetos do mundo real, mas usa personagens e situações inventadas, trabalhando essencialmente temas da atualidade.

A novela, como já referi anteriormente, é um género literário, direcionado para crianças mais crescidas, “em geral, trata-se de textos que revelam, por vezes, já algum «fôlego» narrativo, pela sua extensão e maior complexidade (op.cit.,p.130).

Falando da estrutura narrativa das histórias para crianças, esta enquadra-se nos dois géneros referidos anteriormente, sendo composta por três fases, a fase inicial (onde surge a problemática), as peripécias e por fim o desenlace. Este género de narrativas tem sempre um final feliz, como as crianças tanto gostam.

Segundo Reis (1995) a ação de uma narrativa desenvolve-se tendo como base uma intriga, que provoca o aparecimento contínuo de situações encadeadas que levam ao desenlace, naturalmente este vai influenciar a intriga. Esta forma de estrutura narrativa tem como objetivo” cativar e prender a atenção do leitor, pendente da forma como a intriga se desenrola e sobretudo do desenlace que a encerra” (p.364).

2.5- Os diversos impulsionadores da leitura. Qual os seus papéis?

Falando agora sobre o papel das várias pessoas/instituições estimuladoras da leitura é de realçar o papel da família na leitura de histórias. Penso ser de máxima relevância uma

vez que a família é o primeiro agente socializador da criança, tendo quase sempre uma relação beneficiada com as suas crianças e também por pertencer “aos pais proporcionar o clima adequado para que a criança, desde muito cedo, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização e sossego” (Manzano, 1998,p.18).

Considero o segundo agente a escola, talvez por ser “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos,1999,p.286).

Assim sendo, é fundamental que mais uma vez educadores e famílias trabalhem em parceria, pois a relação escola/família pode ser extraordinariamente rica para pais, educador e acima de tudo para as crianças. Porém estes não são os únicos promotores da leitura, também as bibliotecas sejam elas escolares ou públicas podem e devem desempenhar um papel bastante neste sentido, estas facultam o livro e acesso aos mesmos e podem promover a leitura de várias formas de modo a cativar o público mais jovem a frequentar estes espaços. Finalmente, mas não menos importante temos as livrarias e editoras que também podem desempenhar um papel bastante importante na promoção da leitura de histórias promovendo mais os livros nas escolas, ou seja, deslocando-se às escolas junto das crianças

3- Recolha de dados

Como já foi referido anteriormente foram realizados questionários por inquérito durante o ano letivo 2014/2015 e 2015/2016. De seguida apresentam-se os dados obtidos através dos mesmos.

Estes questionários foram realizados a quinze pais, embora só obtive resposta em tempo útil de nove, e a dezasseis profissionais da educação, todas do sexo feminino, das doze profissionais seis são educadoras de infância e seis professoras do 1º CEB. Estes questionários foram realizados a pais e professores e educadoras do distrito de Santarém e Évora.

3.1- Análise dos dados

A análise dos dados foi feita de forma indutiva, tendo como base os dados recolhidos nos questionários realizados aos pais e profissionais de educação. Desta forma, e para tentar compreender qual as perspetivas dos pais e docentes sobre a importância das histórias para o desenvolvimento da criança questionei os mesmos sobre se costumavam ler ou contar histórias às crianças e com que frequência, sobre a existência de livros ou oferta dos mesmos, se estes eram adequados à faixa etária e aos interesses das crianças, quais os autores e obras lidas, as estratégias utilizadas para estimular as crianças para a leitura, a razão ou razões para contar ou ler histórias às crianças.

Existem questões idênticas nos dois questionários para fazer comparação entre o que pensam os pais e os educadores e professores sobre esta questão.

3.2- Resultados

a) Análise dos questionários aos pais

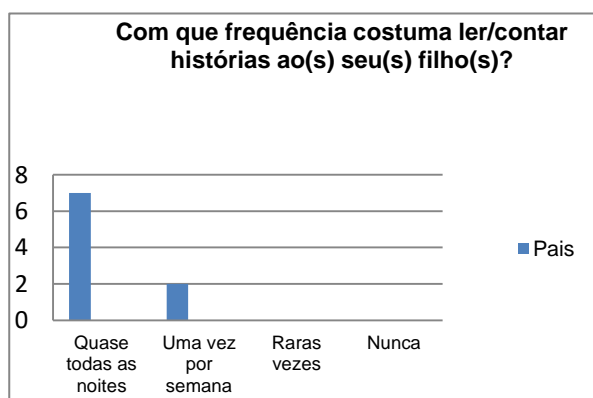


Gráfico 1- Com que frequência costuma ler/contar histórias ao(s) seu(s) filho(s)?

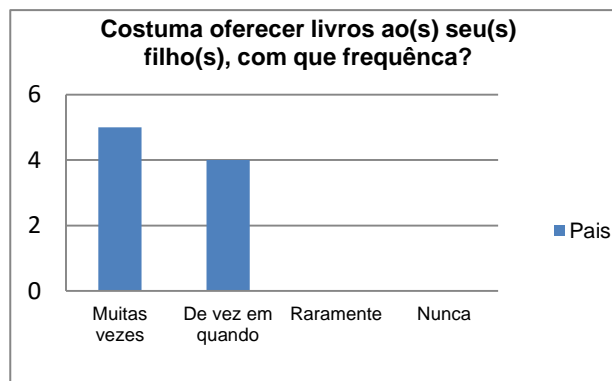


Gráfico 2- Costuma oferecer livros ao(s) filho(s), com que frequência?

Quando verificamos os dados dos questionários dos pais, observamos que, a maioria lê ou conta histórias aos filhos quase todas as noites, apenas dois pais afirmam ler/contar histórias uma vez por semana, todavia é de realçar que esta situação acontece porque os filhos já sabem ler e preferem ser eles a lerem para os pais. Como também é possível observar a maioria oferece muitas vezes livros aos filhos, embora existam quatro pais que só oferecem de vez em quando. Os pais afirmaram ainda que as histórias mais lidas eram as histórias portuguesas, dando exemplos de histórias já lidas e de autores que conheciam.

Todos os pais responderam afirmativamente quando questionados se consideravam importante ler/contar histórias às crianças, afirmando que estas permitem desenvolver a imaginação, aumentam e enriquecem o vocabulário, despertam o gosto pela leitura, promovem a relação pai-filho e desenvolvem a oralidade, como podemos observar no gráfico abaixo.

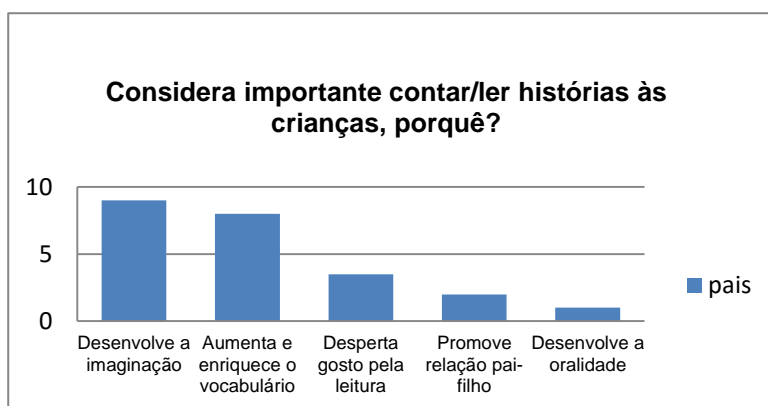


Gráfico 3- Considera importante ler/contar histórias às crianças, porquê?

b) Análise dos questionários aos educadores e professores 1º CEB

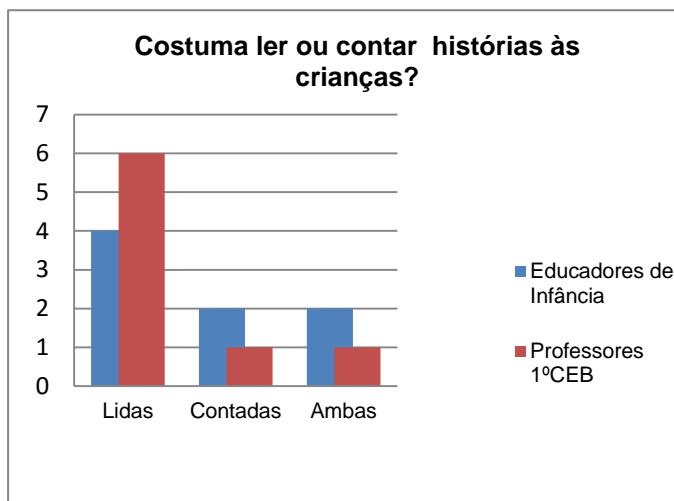


Gráfico 4- Costuma ler ou contar histórias às crianças?

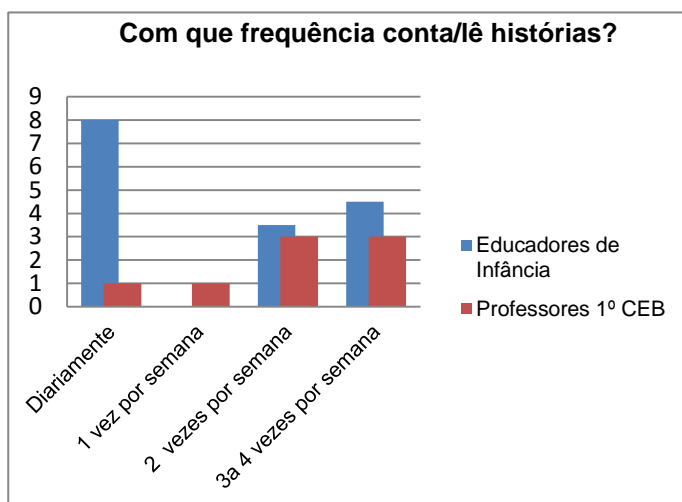


Gráfico 5- Com que frequência conta/lê histórias?

Segundo os gráficos acima, podemos verificar que todos os educadores e professores inquiridos no presente investigação contam e leem histórias na sua prática, embora com uma frequência desigual. Os educadores de infância contam ou leem as histórias diariamente, ou seja, fazem parte da rotina diária, enquanto os professores do 1º CEB tem por hábito fazê-lo no máximo três a quatro vezes na semana.

Através dos dados obtidos, são notórias as diferenças entre as educadoras de infância e as professoras de primeiro ciclo nas suas práticas, enquanto o contar histórias faz parte da rotina diária no jardim-de-infância, sendo que esta atividade na maioria das vezes reporta as crianças e o educador para um canto da sala criado muitas vezes para este tipo de atividades, onde as crianças se sentam em círculo à volta da educadora, onde pode

ainda existir almofadas e o livro é usado como roteiro de imagens, onde se cria um espaço mágico. No 1º ciclo o ouvir/contar história não existe como um momento de lazer, mas sim como parte integrante da área curricular referente à Língua Portuguesa.

Os dados obtidos e apresentados nos gráficos abaixo percebemos que tanto educadores como professores consideram suficientes e adequados os livros existentes nas instituições onde exercem. Duas professoras afirmam mesmo que são adequados porque são obras recomendadas no Plano Nacional de Leitura e nas Metas. Como tal dá para perceber que a nível do primeiro ciclo o tema das histórias trabalhadas não é do interesse das crianças uma vez que fazem parte do Plano Nacional de leitura e são obrigatórias para um determinado ano de ensino.

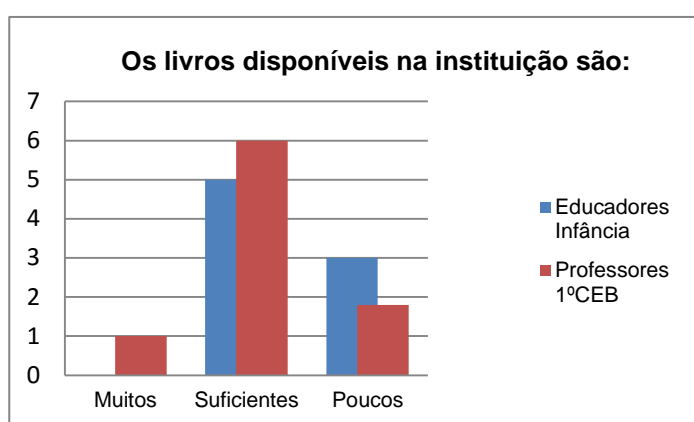


Gráfico 6- Os disponíveis na instituição são:

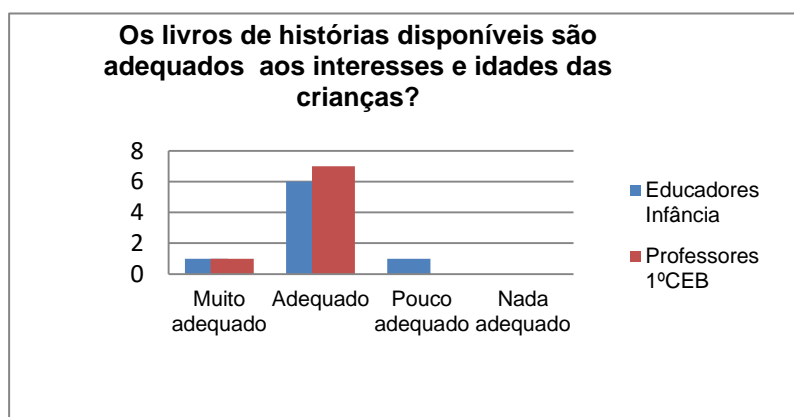


Gráfico 7- Os livros de histórias disponíveis são adequados aos interesses e idades das crianças?

Podemos também observar as estratégias mais usadas para estimular as crianças para a leitura por parte dos educadores é a leitura e conto na sala e o “cantinho da leitura”. No caso dos professores é também a leitura e conto na sala e o reconto feito pelas crianças, mas também as idas a bibliotecas escolares e visita de autores às escolas.

Quando questionados sobre a importância de contar histórias às crianças e Porquê?”. Todos responderam afirmativamente, os educadores realçaram que através das histórias as crianças desenvolvem a criatividade, a imaginação e aumentam o vocabulário e ainda a relação entre o oral e a escrita, enquanto os professores referiram como principais aquisições a imaginação, aumento de vocabulário, sequência temporal, criatividade, partilha de ideias e a concentração.

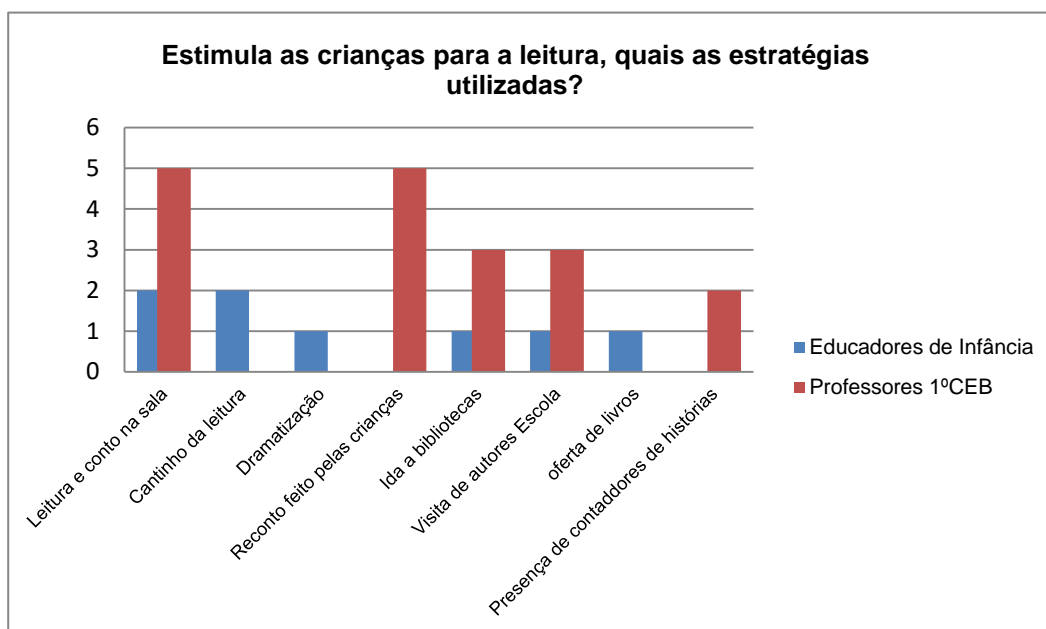


Gráfico 8- Estimula as crianças para a leitura, quais as estratégias utilizadas?

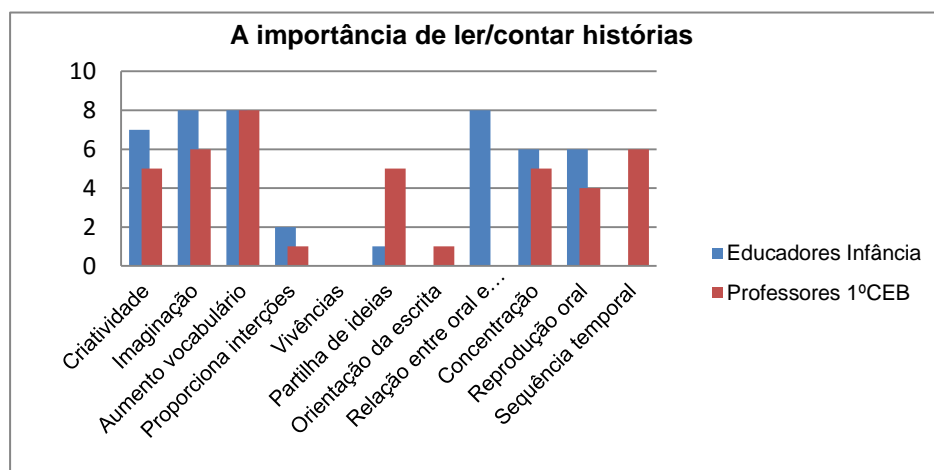


Gráfico 9- A importância de ler/contar histórias

3.3- Conclusão do estudo

Através destes dois questionários realizados aos pais e profissionais de educação (educadores de infância e professores de 1º CEB), pude cruzar os dados recolhidos em ambos os casos e observar ou não os hábitos de ler/contar histórias às crianças e com que frequência o mesmo acontecia.

Com base nestes dados podemos perceber a magia que as histórias despertam nas crianças, quando estas ouvem “Era uma vez...” e começa a história, o silêncio instala-se para podermos iniciar essa viagem. As crianças ouvem atentamente. Até porque dentro da nossa história, existe muito mais que o silêncio, estes momentos são confirmados pelos professores e educadores, quando questionados sobre o comportamento das crianças quando ouvem a história, como afirma uma educadora inquirida.

As histórias são, pois, um “Abre-te Sésamo” para o imaginário, “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem.” (Dohme,2011,p.7) abrindo novas perspectivas ao mundo infantil.

Mas as histórias podem ir para lá do encantamento. Quando selecionadas, estudadas e preparadas de forma adequada, podem ter uma função educativa. Elas demonstram lições de vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Essas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltado para a formação da autoestima e a cooperação social. (Dohme,2011). Opinião defendida por um pai que refere que “ as histórias têm quase sempre uma lição de vida, ou, transmitem um valor, podem ainda despertar as crianças para os perigos, o que fazer nesta ou naquela situação, em suma são muito importantes”.

Segundo Ramos & Silva (s/d,p.3) ” as crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida”. Neste sentido, são muitos os autores que dizem que “a leitura começa muito antes de se saber ler “e, como tal, os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo. (Bastos,1999; Ramos & Silva, s/d, Viana,2002).

As crianças que têm a possibilidade de ouvir histórias desenvolvem com mais facilidade a sua capacidade de imaginação e compreensão do mundo que as rodeia. Com este tipo de atividades criamos condições para que a criança amplie o seu vocabulário, desenvolva a consciência dos seus sentimentos, vivenciando a história como se dela fizesse parte.

A opinião destes autores vai de encontro aos resultados obtidos, em que os pais afirmam oferecer livros aos seus filhos e leem histórias todas as noites, umas vezes a pedido das crianças ou por sua iniciativa e ainda que os filhos em casa exploram os livros de forma autónoma. No que diz respeito às educadoras as histórias fazem parte da rotina diária, ou seja, as crianças ouvem histórias diariamente como forma de iniciar o bom dia, mas também como base para abordar um determinado tema. Para além desta atividade diária, as crianças têm ainda a oportunidade de explorar outros livros em outros momentos da rotina, quando escolhe estar no cantinho da leitura. Podemos então concluir que os educadores e professores têm por hábito usar o livro, quer com um carácter mais lúdico ou simplesmente como forma de trabalhar uma área curricular.

Foi bastante perceptível através dos questionários aplicados a educadores, professores e pais que todos leem ou contam histórias às crianças, valorizando a importância e o contributo das mesmas para o seu desenvolvimento. Como tal ouvir ler contribui para aumentar o vocabulário e formas diferentes de dizer as coisas, inspira a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever (Cruz, Ribeiro, Viana& Azevedo, 2012).

Ao finalizar este estudo, é notória a importância de contar histórias, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças, despertar a sua imaginação, a compreensão, o interesse pela leitura e escrita e em simultâneo transforma-las em cidadãos críticos.

Cada vez mais as crianças estão ansiosas por histórias, a sua imaginação é fértil e a sua capacidade de atenção e de escrita melhora claramente ao longo do seu crescimento. Não será então o prazer de ouvir histórias que gera a vontade de ler?

Reflexão Final

Referem-se Rief e Heimburge (2000, p.13) enquanto educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente as vidas das crianças com quem trabalhamos. A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. (Pereira e Sanches, 2013, p.135)

Fazendo agora um balanço geral da minha prática, salientando, fundamentalmente, as aprendizagens mais significativas e marcantes, as dificuldades que surgiram e os aspetos positivos da prática, bem como o contributo de tudo isto para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

Analisando agora todo o meu percurso de uma forma mais distanciada, julgo que muitas das aprendizagens foram fruto da observação das educadoras e professoras cooperantes em ação e naturalmente das suas estratégias. Sendo não menos importantes as várias conversas que tive com as mesmas e do trabalho elaborado em conjunto.

Devo referir que ao longo da prática tive oportunidade de fazer parte de uma excelente equipa educativa, com quem aprendi muito e que me ajudou a ultrapassar o que eu sentia ser algumas das minhas fragilidades tais como conhecimentos necessários para trabalhar segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, modelo esse trabalhado em contexto de jardim de infância e a correta gestão de tempo em contexto de 1º ciclo. Mas devo também referenciar as relações que estabeleci ao longo dos três estágios pois consegui construir uma relação bastante positiva baseada na afetividade, amizade e brincadeira com as crianças, pois segundo Post e Hohmann as educadoras deveriam” desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra chave é encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar e receber” (p.14,2011), não esquecendo que estas palavras também se aplicam ao professor.

Não esquecendo de referir a relação baseada na cooperação que estabeleci não só com a equipa educativa das salas onde tive oportunidade de estar inserida como da restante instituição, isto porque sempre me apoiaram e mostraram disponibilidade para ajudar e colaborar no que fosse necessário. Fui sempre incentivada para seguir em frente com as atividades planeadas, porque se algo corresse menos bem, elas estariam lá para ajudar, tendo exata noção de que através do erro se alcançam grandes aprendizagens.

Mas sem qualquer margem para dúvida, que as crianças tiveram um papel bastante importante neste meu percurso, ajudaram-me a crescer, e à medida que o tempo foi

passando, as minhas ansiedades e dúvidas no que dizem respeito às planificações e aprendizagem de conteúdos por parte das crianças foram-se dissipando, porque comecei a planificar com base nas ideias deixadas pelas crianças no Conselho diário e usei maioritariamente as metodologias usadas pela educadora e professora cooperante para facilitar a aprendizagem dos conteúdos pretendidos, desta forma ganhei mais confiança no meu trabalho, encontrando cada vez mais o meu espaço.

Para alcançar esse espaço e confiança em sala de aula, as histórias também desempenharam um papel importante, assumindo a função de elo, da criação de laços, da troca de ideias e de sentimentos. Sendo esses momentos únicos e especiais, que contribuíam para trabalhar a relação adulto/criança, em que o educador/professor está lá disponível para os ouvir. Contudo o papel das histórias no meu percurso não foi só o de trabalhar a parte afetiva, mas sim uma função orientadora de aprendizagens, facilitando experiências de aprendizagem significativas.

Durante este meu percurso “encarnei” este papel, de orientar, de criar bases, mas também de provocar a curiosidade, a vontade de saber mais, de chegar mais além, pois é fundamental que o educador/professor ajude a criança “a perceber que há uma relação entre significados e intenções e a sentir a necessidade de procurar o «porquê» e o «como» das coisas” (Cruz,2000,p.58).

Procurei desta forma, nos diferentes contextos diversificar atividades, materiais e recursos de forma a propiciar uma relação afetiva, cognitiva e social mais enriquecedora, para criar um ambiente cada vez mais favorável ao desenvolvimento das crianças, e de cada criança.

Por tudo o que vivi semana após semana, posso afirmar que foi uma prática inesquecível, onde pude dar muito, mas onde recebi muito mais. Onde aprendi a não antecipar respostas, a ouvir com muito mais atenção as crianças, a deixar-me surpreender, a olhar de uma forma diferente.

Bibliografia

Almeida, J. F. & Pinto, J.M. (1995). A Investigação nas Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.

Azevedo, S. (2011). O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-infância. Relatório de Estágio do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Bastos, G. (1999). Literatura Infantil e Juvenil. Lisboa: Universidade Aberta

Carvalho, C. (2012). "CRECHEndo" com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra.

Coelho, A. (n.d.). Intencionalidade educativa em creche. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Couto, J. (2003). Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral. In Azevedo, F. (Coord). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional (pp. 209- 223). Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., Azevedo, H. (2012). A leitura de Histórias: Qualidade das interações entre Pais e Filhos, pp. 16-19.

Cruz, V. (2000). Ensinar ou ajudar a aprender? Revista Pais & Filhos nº116. Motorpress Lisboa S.A. pp. 56 – 60

Cunha, M. I. (2013). Capítulo II - Histórias, infância e tecnologia. In M. I. Cunha, Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura (pp. 39-103). Minho: Universidade do Minho.

Dias, I; Correia, S.; Marcelino, P. (n.d). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. Revista Eletrónica de Educação, VII (3), p.924.

Dohme, V. (2011) Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Egan, K. (1994). O uso da narrativa como técnica de ensino. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, Formar Leitores - Das teorias às práticas (pp. 19-33). Lisboa - Porto: Lidel.

Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d.). A Criança e o Livro. Lisboa: Livros Horizonte.

Manzano, M. G. (1988). A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor - Porto - Porto Editora.

Marques, R. (1988). Contar Histórias para Ensinar a Ler. In R. Marques, Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora

Marques, A. M. (2011). Promoção da Leitura dos 0 aos 3 anos: os primeiros livros. O Nosso Bebê - Guia para pais dos 0 aos 3, nº5. Editor: Goody+ S.A. pp.98-101.

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Meireles, C. (1979) Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summus.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (1997). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Papalia, Diane, Olds, Sally Wendkos, Feldman, Ruth Duskin, (2001) "O Mundo da criança". Editora Mc.Graw Hill.

Parente, C. (2011) Observar e escutar na creche – para aprender sobre a criança. Universidade do Minho.

Pereira, M. & Sanches I. (2013). Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula.

Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto, Porto Editora

Post & Hohmann (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, A.M. & Silva, S.R. (s/d). Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores? Gulbenkian, Casa da Leitura. pp 1 - 8.

Reis, C. (1995). O Conhecimento da Literatura - Introdução aos Estudos Literários. Coimbra: Almedina.

Rigolet, S. A. (1997). Leitura do Mundo - Leitura de Livros: Da estimulação precoce da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.

Silva, V. M. (1988). O Romance: História e Sistema de um Género Literário. In V. M. Silva, Teoria da Literatura (pp. 671-786). Coimbra: Livraria Almedina.

Soriano, Marc (1975). Guide de littérature pour la jeunesse. Flammarion: Paris.

Traça, M. E. (1992). O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora.

Viana, F. (2002). Melhor falar para melhor ler – Um programa de Desenvolvimento de Competências linguísticas (4-6anos).Centros de Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Anexos